

3. De la glose d'image au récit imagé : Les logiques de la textualité dans le récit d'enfant à travers cinq exemples

Laurent Danon-Boileau



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ml/1402>

DOI : 10.4000/ml.1402

ISSN : 2274-0511

Éditeur

Association Modèles linguistiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juillet 1999

Pagination : 23-32

Référence électronique

Laurent Danon-Boileau, « 3. De la glose d'image au récit imagé : Les logiques de la textualité dans le récit d'enfant à travers cinq exemples », *Modèles linguistiques* [En ligne], 40 | 1999, mis en ligne le 01 mai 2017, consulté le 21 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ml/1402> ; DOI : 10.4000/ml.1402

Ce document a été généré automatiquement le 21 avril 2019.

© Modèles Linguistiques

3. De la glose d'image au récit imagé : Les logiques de la textualité dans le récit d'enfant à travers cinq exemples

Laurent Danon-Boileau

Introduction

- 1 Comment un linguiste peut-il justifier l'interprétation qu'il fournit d'un texte suivi ? Peut-il en tout se fonder sur l'élucidation d'opérateurs linguistiques répertoriés tels que ceux de temps, d'aspect, de modalité, de détermination, d'actance ? Je ne le pense pas. Je postule que les explications fondées sur la prise en compte des indices énonciatifs permettent de saisir la relation qu'un locuteur établit entre ce qu'il dit (son *dictum*) d'un côté et de l'autre la façon dont il le module en prenant en compte la situation d'énonciation, son jugement sur ce qu'il est amené à penser et la pensée qu'il prête à son interlocuteur. C'est décisif, bien entendu, mais cela ne suffit pas. Pour saisir la progression d'une pensée qui s'énonce, il faut également prendre en compte deux autres ordres de données et de logiques. D'une part la logique propre à la mise en mots, laquelle permet de suivre le mouvement d'une pensée qui se définit au fil de son expression. Elle met en jeu ce que l'on peut savoir de la mécanique du langage chez un individu, de son lexique mental, de la gestion et du stockage de son savoir linguistique avant la prise de parole que l'on examine. D'autre part, la logique qui permet à un locuteur de construire le contenu de ce qu'il s'apprête à dire, et qui se fonde sur la façon qu'il a de découper le monde extérieur pour construire ses représentations. C'est ce registre que je désigne du terme un peu vague (et un peu complaisant) de cognitif.
- 2 Dans l'interprétation que je vais fournir des textes que je me propose d'analyser, je m'efforcerai de croiser ces trois logiques : la logique cognitive qui a trait à la construction de la pensée précédant la mise en mots, la logique de la mise en mots proprement dite,

celle qui suit par exemple la façon dont l'énonciateur s'appuie sur des isotopies lexicales et des associations de termes inscrits dans son lexique mental pour élaborer la matière de ses formulations et de trouver ce qu'il va dire, et la logique de la symbolisation enfin qui permet de rendre compte de la situation que celui qui parle assigne à son discours par rapport aux conditions de production où il s'inscrit.

- 3 Le corpus qui va servir mon propos m'a été obligeamment communiqué par Mireille Brigaudiot. Elle l'a recueilli au cours d'une enquête portant sur le développement des facultés de récit chez l'enfant. Ils émanent tous d'un même enfant, Nicolas, âgé de six ans. Chronologiquement, Mireille a d'abord recueilli trois récits de rêve puis deux récits d'événements réels mais lointains. La consigne de départ était dans un cas « Raconte-moi quelque chose qui t'est arrivé dans un cauchemar » et dans l'autre « Raconte-moi quelque chose qui t'est arrivé il y a longtemps ». J'espère que la réflexion sur ces corpus fera ressortir la pertinence de chacun des trois ordres de logique dont je postule l'existence. Quant à mon titre : « de la glose d'image au récit imagé » il m'a été suggéré par un constat : bien souvent, quand on interroge un enfant en lui demandant de produire un récit, ses premières tentatives semblent gloser des représentations statiques, comme s'il décrivait les images successives d'une bande dessinée. Puis, à mesure qu'il parvient à construire un héros conflictuel (bon et méchant, actif et passif, fort et faible, etc.), il s'oriente vers la mise en place d'une véritable narrativité. Ici, cette évolution se retrouve : au début, la position du narrateur est proche de celle d'un expérimenté confronté à un matériel statique étrange et composite. Dans les récits ultérieurs, il se fait plus nettement le narrateur personnage d'un récit organisé.

Premier récit

Et bin un cauchemar, tu vois, c'était que j'avais mal à la tête... Et en même temps j'ai pleuré en même temps. Je savais que j'avais mal à la tête et je savais que j'étais en train de faire un cauchemar. // Et quand j'étais en train de faire un cauchemar, j'ai rêvé de la publicité de chaussure et l'école l'école en train de courir... Mais c'était pas les mêmes enfants. Et et des... y avait des bonshommes de dessin animé.

- 4 L'enfant a 6 ans, un mois et 25 jours. C'est sa première rencontre avec Mireille Brigaudiot. Ce qui frappe tout d'abord, c'est l'ambiguïté du début de sa réponse. Tout se passe comme s'il répondait à une question du genre : « tu sais ce que c'est, toi, un cauchemar ? ». Ce qu'il dit est une sorte de définition ou d'exemple générique du cauchemar. En disant « eh bin un cauchemar c'était » le propos est posé comme l'explicitation d'une notion. D'un point de vue cognitif, ce qui constitue alors l'objet de pensée de Nicolas, ce qu'il doit mettre en mots n'est pas le souvenir précis d'un cauchemar particulier, mais une notion temporellement non située, celle de cauchemar. On peut bien entendu se demander ce qui a induit ce choix. Ici, plusieurs ordres de réponses sont envisageables. Le cadre de l'école y est sans doute pour quelque chose. En effet, à l'école, quand un adulte s'adresse à un enfant, c'est généralement pour tester ses connaissances. Il est donc logique que l'enfant pense qu'il lui faut donner une définition du terme cauchemar plutôt que le récit d'un rêve personnel. A cela s'ajoute le fait que cauchemar est un hyponyme de rêve, et que dans l'esprit de l'enfant, si Mireille Brigaudiot a parlé de cauchemar plutôt que de « mauvais rêve » c'est qu'elle souhaite que l'enfant lui montre qu'il connaît le terme en le glosant. Le mot de cauchemar, relativement savant, accrédite chez l'enfant l'hypothèse d'une demande concernant son savoir linguistique. La réponse qu'il propose est donc in-

duite par une conjonction entre ce que le cadre permet de présumer de l'intérêt de l'adulte mais aussi par le registre du vocabulaire utilisé.

- 5 Cependant, la réponse de l'enfant n'est pas pure et simple méprise. Il ne répond pas, par exemple « un cauchemar, c'est un mauvais rêve ». Il dit au contraire « un cauchemar, c'était ». Et ici, l'emploi de l'imparfait fait penser qu'il s'apprête à gloser une ou plusieurs situations singulières qu'il rapporte à un moment donné du déroulement temporel coupé du moment de l'énonciation. Il faut donc penser malgré tout que la demande de récit personnel contenue dans la question ne lui a pas complètement échappée. Simplement, elle est en partie parasitée par l'idée que la question est aussi une demande de définition linguistique du mot cauchemar. En somme la réponse de l'enfant traduit une double interprétation de la question : le cadre et le niveau de vocabulaire de « cauchemar » incitent l'enfant à la recherche d'une glose, mais le contenu de la question, le « qui t'es arrivé dans un cauchemar » et ce qu'il implique d'incitation au récit personnel, demeure comme en arrière-plan. Il convient donc de nuancer l'idée que l'objet de pensée que Nicolas veut mettre en mot est la glose d'une notion. « Un cauchemar, c'était » montre que l'enfant hésite entre l'interprétation en termes de définition et l'interprétation en termes de récit personnel.
- 6 Cette hésitation n'est évidemment pas facile à gérer. C'est sans doute ce qui conduit Nicolas à laisser parler le langage tout fait qui sommeille en lui, les associations de son lexique mental. Car pour construire la réponse qu'il fournit à partir du mot cauchemar, il a probablement du faire jouer les associations de mots qui relient des expressions figées comme « c'est un vrai cauchemar », « ça me donne mal à la tête », « ça me donne envie de pleurer ». C'est sans doute à partir de ce stock évoqué par le mot de cauchemar que sa réponse s'organise progressivement. Ces expressions, Nicolas les a sans doute entendues dans la bouche d'adultes confrontés à des situations difficiles, et nul doute qu'il pense que c'est ce genre de situation et d'impression que Mireille Brigaudiot lui demande de mettre en jeu dans sa réponse. Aussi, sans doute après que le terme de cauchemar ait attiré en son esprit la cohorte d'expressions figées que je viens de rappeler, il se laisse gagner par l'affect douloureux qui envahit ceux qui font recours à ces expressions pour décrire l'état de confusion dans lequel ils se trouvent plongés – ces impressions qui gagnent l'esprit chaque fois que la raison se trouve confrontée à un état du monde qui sidère toute capacité d'interprétation et de construction d'un sens. L'évocation de la cohorte des signifiant du lexique mental réveille le signifié commun que constitue l'affect désagréable de sidération de la pensée. Cet affect (que Nicolas inscrit dans son discours par le recours à la description d'états du corps, les larmes, le mal de tête) est le corrélat de toute une catégorie de situations associables précisément par l'effet qu'elles produisent sur qui les subit. Cependant, le contenu de ces situations reste encore indistinct. A ce moment du processus, l'objet de pensée de l'enfant doit tenir compte de deux pôles : d'un côté la pluralité indistincte des situations cauchemardesques (mais aucune ne se dégage assez pour qu'on puisse la décrire) ; et de l'autre, la qualité subjective correspondant à ce que le sujet éprouve face à de telles situations. La recontextualisation affective des expressions figées liées au terme de cauchemar (un vrai cauchemar, mal à la tête, envie de pleurer) permet à Nicolas de les insérer dans la linéarité du discours. Mais l'objet cognitif que les mots ont pour propos de déployer et de traduire demeure encore de l'ordre de la généricité : il s'agit de l'affect de cauchemar, soit de cette pluralité de situations qui forme cette généricité indistincte que Jacques Boulle nommait « rugueuse » et qu'il opposait à la généricité lisse des vérités mathématiques.

- 7 Bien entendu, le conflit portant sur le statut de l'objet à dire, son caractère générique d'un côté et spécifique de l'autre ne disparaît pas. Il est même à mon sens nettement manifesté dans le « Et en même temps j'ai pleuré en même temps ». En effet, le passé composé de « j'ai pleuré » invite à voir dans le discours un mouvement vers une situation singulière non itérée. D'ailleurs si le texte avait été simplement « et en même temps j'ai pleuré », on aurait pu penser que les pleurs avaient vocation à constituer la conséquence singulière d'un cauchemar particulier. Mais la répétition de « et en même temps » avant et après le verbe interdit cette interprétation. La répétition rapporte les pleurs comme la conséquence itérée, la caractéristique de toutes les occurrences d'une classe de situations qui ressortit à la notion de cauchemar. La généralité grumeleuse des situations est ainsi préservée.
- 8 Au fil du discours cependant, cette situation conduit à un paradoxe : faute d'un *arrêt sur image* qui permettrait à l'enfant de décrire un cauchemar particulier, le contenu de pensée qui fonde l'explicitation de la notion de cauchemar cesse d'être le contenu référentiel d'une situation onirique, pour devenir la sensation douloureuse d'incohérence vécue par un sujet dans son commerce avec le monde. Or cette centration sur l'expérience du cauchemar plutôt que sur l'objet de l'expérience décale le sens même du terme de cauchemar : car en parlant de ce que l'on ressent dans une situation de cauchemar plutôt que d'un cauchemar, l'enfant fournit une explicitation, une exemplification du sens figuré du terme, non de son sens propre. Car c'est bien ce sens figuré qui permet de qualifier l'état subjectif d'un humain déstabilisé par ce qu'il perçoit. Or ce qui est perçu par celui qui vit « un vrai cauchemar » n'est pas une perception nocturne vécue dans le sommeil au cours d'un rêve désagréable. C'est au contraire ce qui est perçu à l'état de veille d'une situation qui confond la raison. D'où pour Nicolas une incohérence implicite : d'un côté, les exigences de son lexique mental l'invitent à lier le sens du mot « cauchemar » à celui du mot rêve (« mauvais rêve » est pour lui synonyme de cauchemar) : « cauchemar » ne peut qualifier qu'une expérience du sommeil, il est lié à l'isotopie de la nuit et du rêve. Mais d'un autre côté, les expressions d'adultes répertoriées dans son lexique mental et associées au terme de cauchemar (ces expressions qui s'unissent les unes aux autres en cohorte, vrai cauchemar, à faire pleurer, à donner mal à la tête) ont été au départ de son discours de glose et d'explicitation. C'est cela que son discours a d'abord mis en linéarité. De sorte qu'en s'entendant parler de cauchemar comme il vient de le faire, l'enfant s'avise qu'il décrit en fait un état vigile tandis que ce mot est lié pour lui à la notion de rêve et de sommeil. Il s'ensuit un hiatus implicite, une incohérence qui ne sera surmontée qu'au prix d'une articulation explicite qui construit un paradoxe relatif : c'est ce qui cause le recours à « je savais que » et l'insistance de Nicolas sur la place de la conscience de la situation cauchemardesque dans le rêve lui-même : « Je savais que j'avais mal à la tête et je savais que j'étais en train de faire un cauchemar. » Cet énoncé permet alors de sortir de l'hésitation entre les deux objets à dire et leurs exigences inverses tant en matière de spécificité que de conscience vigile. Articulant la dimension générique de la notion de cauchemar (liée à l'éprouvé d'une situation qui se vit aussi bien les yeux ouverts que les yeux fermés) avec sa dimension spécifique (liée cette fois à une situation de rêve) l'enfant parvient alors à évoquer une situation singulière. Celle-ci apparaît nettement dans le repérage de la situation d'énoncé qu'indique le recours au « quand » de « quand j'étais en train de faire un cauchemar ». Ici, contrairement aux exemples ultérieurs, le repérage demeure circulaire : c'est la notion de cauchemar, reprise en tant qu'occurrence de

procès qui définit la situation d'énoncé. Elle est datée par le fait que l'enfant se souvient d'avoir fait un cauchemar où il avait conscience de faire un cauchemar.

- 9 Une fois affectée d'un cadre chronologique (fût-il circulaire), l'enfant peut alors mettre en place le contenu de la situation d'énoncé et décrire les référents qui constituent les corrélats de l'impression de cauchemar : « j'ai rêvé de la publicité de chaussure et l'école l'école en train de courir... Mais c'était pas les mêmes enfants. Et et et des... y avait des bonshommes de dessin animés ». On note ici que ce contenu référentiel est faiblement historicisé, peu narrativisé. Plutôt qu'un récit pourvu de chronologie, on trouve en effet la description de deux ensembles d'images : d'une côté une publicité de l'autre des personnages de dessin animé. Il n'y a donc pas de succession événementielle, mais évocation de représentations de représentations, d'images valant pour un référent qui les excède.
- 10 D'où vient, finalement cet effet d'hétérogénéité, cette absence de mise en récit inscrit nettement dans le premier récit de Nicolas ? Elle est liée, à mon sens à la question tant dans sa forme que dans son fond. Dans sa forme, l'expression « qui t'es arrivé » dans « peux-tu me raconter quelque chose qui t'es arrivé dans un cauchemar » place d'emblée l'enfant dans une position d'expérient, ou de cible plutôt que dans celle de héros capable d'organiser en narrateur personnage les séquences d'un récit à advenir. Mais l'incohérence est sans doute également un effet induit par la notion même de cauchemar : quand le décours du monde sidère la pensée de l'expérient en proie au malaise du cauchemar, les événements qui s'y déroulent demeurent pour lui dépourvus de toute logique. Impossible alors à sa parole de rétablir la cohérence du récit et la logique du temps. Exiger d'un locuteur le récit d'un cauchemar équivaut à le soumettre à une injonction contradictoire : un cauchemar est une suite d'événements qui sidère la pensée, et il n'y a cauchemar que de ce dont la pensée ne peut constituer un récit. Il n'est donc pas possible à Nicolas de couler les événements formant cauchemar dans le moule du récit. A moins, bien sûr, qu'il n'en vienne à tirer la notion de cauchemar du côté de celle de « rêve désagréable ». C'est d'ailleurs ce qu'il va faire lors de son second récit.

Second récit

Ah ça c'était un vrai cauchemar Tu vois, ce cauchemar c'était quand on était... quand j'étais petit, trois ans. Avec les copains on était dans la forêt à côté de chez moi On était derrière un arbre et on essayait de le couper avec des haches. Et puis tout d'un coup je disais aux autres « eh regardez il y a du feu là-bas. » Alors tout d'un coup, il y a plein d'indiens qui essayent de nous attraper. Alors à un moment moi je bouge plus là. Il y a un indien il est comme ça devant moi (geste de viser avec un arc), il tire toujours pas. Alors moi j'essaye de bouger et psschtt je tombe derrière les N***. Et après l'indien juste au moment où la flèche elle était tssshhh tombée dans l'arbre tous les indiens essayent de nous attraper. Même des fois ils nous faisaient des bobos et tout. Et puis ça nous faisait très peur. C'était vraiment un cauchemar.

- 11 Nicolas a six ans, un mois et vingt-huit jours. Du point de vue de la facture, ce second texte contraste singulièrement avec le premier. Tout le désigne comme un récit construit qui témoigne de la part de celui qui le propose d'un recul cette fois suffisant. Ici, rien ne manque à l'architecture. Au point qu'on peut se demander si cette soudaine adhésion à l'économie du récit est dû au souvenir de l'expérience partagée avec l'adulte, où à

l'éventuelle reprise d'un récit qui aurait déjà été fait mais pour une autre que Mireille Brigaudiot.

- 12 Examinons les indices du changement. Tout d'abord, d'emblée, Nicolas désigne le cauchemar par un « ça » qui pointe un objet à dire, un discours encore dans l'en deçà de la parole mais que son propos va bientôt déployer. Ici, il sait dire ce qui va venir sans même l'avoir encore explicitement défini. Le récit de cauchemar est alors pour l'enfant une sorte d'objet extérieur. De surcroît, le « c'est un vrai cauchemar » montre bien que l'enfant est cette fois convaincu de la conformité de ce qu'il s'apprête à dire avec les propriétés qui permettent d'assigner la qualité de « cauchemar » à un contenu de rêve. Puis le récit s'organise : il y a des actants identifiables et opposables (les enfants, les indiens) un lieu (la forêt), un drame (le déferlement des indiens sur les enfants qui abattent les arbres de leur forêt), et une résolution du conflit (l'affrontement). Au demeurant, ce qui permet ici le déploiement de la structure narrative tient tout autant à la détermination spatio-temporelle de la scène du récit qu'à la façon dont le narrateur personnage entre en relation avec les actants : certains sont comme lui des enfants (ce sont ses alliés) tandis que d'autres sont différents de lui et hostiles (les indiens). Le groupe des alliés font en outre l'objet d'une variation énonciative puisqu'aussi bien ils sont désignés tantôt par « on » tantôt par le syntagme nominal « les copains ». Enfin, l'isotopie générale, la thématique référentielle est également définie. On y suit des scénarios codifiés, des jeux normés de cowboys et d'indiens, bref toute une atmosphère nettement répertoriée. Dans cet ensemble, la succession des événements peut alors s'organiser : la coupe des arbres, le feu, l'indien qui vise, les bobos forment une continuité différenciée. Bien entendu les marqueurs temporels scandent également la progression : « alors » construit par opposition tandis que « et puis » et « après » énumèrent un déploiement plus chronique que chronologique. Seuls éléments étranges dans cette trame, seule émergence relative du désordre les onomatopées et les gestes. Mais le jugement qui clôt le discours a tôt fait de souligner que le projet narratif est parvenu à son point d'aboutissement : lorsque l'enfant s'écrie que « c'était vraiment un cauchemar », son contrat narratif est rempli.

Troisième récit

- 13 Le récit suivant, fait à six ans deux mois et un jour, n'est plus donné par l'enfant comme un cauchemar. Sans doute l'expérience du second récit de cauchemar, et le fait qu'il a pu se conformer à la logique de la narration a fait basculer Nicolas vers une autre acception du terme de « cauchemar ». C'est de rêve cette fois qu'il va s'agir. Voici tout d'abord ce troisième récit.

Il y a un rêve alors c'est... Non, celui-là je m'en souviens plus... Ah oui ça c'était chez mon papy. Alors euh c'était pas la même maison on dirait que c'était que c'était chez mon papy alors que mon papy il habite dans le Nord. Je rêvais alors on est alors à la pêche à la ligne. J'ai attrapé un pistolet bon Je choisisais un pistolet. On on qu'est-ce que c'est ça ? Je sais pas comment ça marche ! Alors papy y m'avait changé y m'avait passé une mitraillette à eau. La mitraillette à eau on était obligé de tout changer et à un moment je me réveille. Enfin le réveil arrive, et je voulais que ce soit la nuit. Pace que dis donc je rêvais beaucoup hein.

- 14 C'est sans doute au compte de la familiarité de l'enfant avec l'expérience du récit de rêve qu'il faut mettre le début de cette nouvelle relation : « il y a un rêve » et particulièrement le recours au présent associé à la formule « il y a ». Cette ouverture confère à l'enfant le

statut d'un créateur qui choisit dans l'éventail de ses productions celle qu'il juge opportun de montrer à ce visiteur intéressé qu'est Mireille. Et puis que son envie de montrer soit trop forte, ou la distance entre la situation d'énonciation et la situation dans le rêve par trop atténuée par le recours au présent, la mémoire faut : « celui-là (contrairement aux autres, justement) je ne m'en souviens plus ». L'énoncé de ce raté de la mémoire permet de le surmonter, et à l'issue d'un nouveau revirement le nouveau récit se met définitivement en place. Tout commence avec l'évocation du « papy » qui constitue tout ensemble un personnage et une localisation spatiale qui permet de situer le drame dans une singularité nettement distinguée de l'actualité (comme en témoigne le recours à l'imparfait). Suit alors le récit des avatars successifs de la canne à pêche dont les transformations en pistolet puis en mitraillette à eau obéissent tant à la logique du rêve qu'aux commandements de l'aïeul. Dans ce dernier texte, ce qui frappe, ce n'est plus tant la dextérité narrative (elle est déjà en place dès le récit précédent). C'est plutôt la finesse commentative qui fait dire à l'enfant « à un moment je me réveille... enfin le réveil arrive et je voulais que ce soit la nuit ». Le passage d'une formule moyenne comme « je me réveille » à une sorte de constat événementiel athématique « le réveil arrive » puis la conclusion « et je voulais que ce soit la nuit » montre bien que l'enfant a cette fois saisi qu'un rêve n'est pas une suite d'événements sans logique mais une succession de transformations liées au désir. Il en est alors conduit à se centrer non plus sur le récit en son contenu mais sur sa capacité à construire des rêves, et découvre alors le rêve comme une activité de création.

Quatrième récit

- 15 Je souhaiterais à présent en venir au second type de récit produit par l'enfant, le récit d'un événement lointain. Nous disposons de deux textes de cet ordre, de factures très différentes. A présent, Mireille s'adresse à l'enfant en lui demandant cette fois « Tu peux me raconter quelque chose qui t'es arrivé il y a très très longtemps ? ». La première réponse a lieu le même jour que le dernier récit de rêve proposé par Nicolas. En voici le texte :

Très très longtemps ? euh... euh... euh attend euh oui. Je peux me souvenir un petit peu du début oui. Alors c'était il y a très très longtemps. Au début de l'année que j'étais venu dans ma classe avec Cécile chez Michèle alors c'était c'est au début j'avais fait... on était en rond alors la maîtresse elle demandait comment on s'appelait. Alors tout le monde dit... avait dit... moi j'avais dit que je m'appelais Nicolas. Bon heu après on avait vu un nouveau. Alors Michèle elle avait dit « Comment tu t'appelles ? » Alors il avait dit qu'il s'appelait Matthieu. Mais maintenant on voyait qu'il av... il a pas la même tête maintenant. Parce que je voulais à tout prix voir sa tête comment il était et pis alors on la voyait même pas. Et pis maintenant il a pas la même tête. C'était un moyen. Parce que de loin je le voyais euh pas la même tête. Un peu les cheveux ils étaient bon euh pareil... moins... pas pareil. J'me rappelle plus comment il était.

- 16 Ici, curieusement, Nicolas ne fait pas le récit d'une aventure dont il serait le héros. Il décrit une situation étrange à laquelle il s'est trouvé confronté à l'école, à l'occasion d'une visite que la classe de Nicolas va rendre visite à une autre classe. On voit bien la scène : l'institutrice qui accueille les enfants les fait asseoir en cercle afin que chacun puisse se présenter aux autres. Or dans le groupe, se trouve un enfant qui n'appartient ni à l'une, ni à l'autre des deux classes. Et s'il se prête comme les autres à la cérémonie de la nomination, Nicolas note avec effroi que son visage est différent « maintenant on voyait

qu'il av.. qu'il a pas la même tête maintenant ». Que veut dire « il avait pas la même tête » ? Et comment comprendre que Matthieu semble se cacher ? Que cherche-t-il à dissimuler ? Des larmes ? Une malformation ? Sa timidité ? Tout s'organise autour d'un effet d'inquiétante étrangeté en partie maîtrisé dans l'organisation discursive de Nicolas. Cela se marque au niveau de la construction du référentiel bien sur, puisque l'univers décrit est comme l'univers familial (une classe comme la classe de Nicolas), mais légèrement décalé (c'est une autre classe). Cela se marque également autour de l'opposition sémiotique entre un nom qui est donné et un visage qui est soustrait : se dénommer c'est s'identifier pour les autres, mais masquer son visage au regard d'autrui, c'est faire l'inverse. Cela se marque également dans la structure du discours de Nicolas : ce dernier adopte à nouveau le tour d'une description d'images fixes, comme dans le premier récit de cauchemar (l'aisance narrative acquise au fil des récits de rêve semble perdre ici toute incidence). Cela se traduit encore dans le peu de marques de succession au fil des énoncés. Cela se marque enfin par l'emploi fréquent de « maintenant » qui introduit plutôt un bégaiement narratif qu'une véritable succession. En effet, faute d'organiser la suite de ce qu'il décrit en une succession cohérente, Nicolas ponctue la mise en place de chaque événement nouveau par la réinitialisation du référentiel temporel. C'est en effet ce que permet l'usage de « maintenant », qui rend alors possible l'expression successive d'états du réel autrement incompatibles. On le voit nettement dans la description que Nicolas donne de Matthieu : il est d'abord décrit sous les traits d'un enfant comme un autre, d'un enfant qui comme les autres accepte de se dénommer quand vient son tour. Puis il apparaît comme un enfant qui a une tête et des cheveux différents. Et entre l'une et l'autre caractérisation c'est « maintenant » qui sert à combler le hiatus. Même si l'on ne sait d'ailleurs pas très bien s'il faut comprendre « il n'avait pas la même tête, pas les mêmes cheveux » comme « il n'avait pas la même tête, les mêmes cheveux que les autres enfants » ou bien plutôt comme « il n'avait pas la même tête, les mêmes cheveux qu'un autre Matthieu dont pourtant il portait le nom et qu'il évoquait ».

Cinquième récit

- 17 Ce récit est de tous ceux ici proposés le plus organisé, le plus achevé, et de loin. La raison, bien sûr, est qu'il s'agit selon toute vraisemblance d'un récit qui a sa place dans le roman de la famille. Le voici tel qu'il est proposé par Nicolas à six ans deux mois et trois jours.

Quand j'étais plus petit oui, je me rappelais, quand mon papa il me tenait dans les bras il me donnait le bri bri le biberon. Alors quand il me donnait le bribron alors je m'en souviens de ça c'était il y a très longtemps. J'étais déjà un bébé, un tout petit bébé. Et quand j'avais fait et même quand il me donnait le biberon et bin j'allais le boire et justement mon grand frère lui il arrivait pas à boire au biberon. Mais pense il arrivait pas. Il avait pas assez de force pour aspirer le lait qui y avait. alors moi j'avais arrivé après quand j'étais un peu plus grand je prenais le biberon hein. »

- 18 Ici la narration est nettement structurée. Elle met clairement en place le héros auquel s'oppose le frère plus âgé. Leurs capacités sont construites en opposition, et l'articulation des « alors » et des « quand » soulignent chacun des développements. On peut bien entendu se demander ce qui permet cette aisance. Il ne me semble pas que l'on puisse se contenter de dire « c'est parce que Nicolas a déjà entendu cette histoire, c'est parce qu'en diverses circonstances il s'est déjà entraîné à la dire ». L'effet de facilitation ne me paraît pas lié à une mémorisation des mots utilisés. Il me paraît plutôt lié au fait que le découpage de l'événement historique, la scène dans sa globalité (Nicolas dans les bras de

son père, la jalousie du frère et son incapacité à aspirer dans le biberon) ont déjà fait l'objet d'une fragmentation en idées distinctes susceptibles d'être mises en mots. La facilitation porte à mon sens sur la décondensation du souvenir en paquets de choses à dire. Il s'agit là d'un processus de pensée préalable à toute mise en mots. Pour l'enfant, le fait d'avoir entendu le récit de son exploit, ou le fait de l'avoir déjà raconté à d'autres, lui garantissent que la décondensation qu'il va devoir faire est possible à opérer.

Conclusion

- ¹⁹ Tous les récits produits par Nicolas ne répondent pas aux mêmes canons de narrativité. Bien souvent, l'enfant semble hésiter entre d'un côté la description d'images et de l'autre la chronique d'événements structurés en succession véritable. Le choix de l'une ou l'autre organisation dépend de la représentation qu'il a de sa propre pensée avant toute mise en mots. Lorsqu'elle lui apparaît avec une netteté suffisante, il se sent disposer d'une pensée dicible. Les structures narratives s'agencent alors naturellement. La répétition d'un récit portant sur les mêmes faits favorise cette conviction de dicibilité. Quand elle fait défaut, que l'enfant ne parvient pas à s'étayer d'une représentation fragmentable de l'événement qu'il veut relater, ou qu'il hésite sur la nature de son propos, c'est le jeu des associations entre mots qui fournit le premier matériau de nature à fonder le récit à venir.

AUTEUR

LAURENT DANON-BOILEAU

Université Paris VIII